

# ACCOMPAGNER UNE ÉQUIPE DANS LA RÉVISION D'UN OUTIL D'ÉVALUATION DES STAGES

*GUIDE D'APPROPRIATION DE LA DÉMARCHE MENANT À LA CONCEPTION ET À LA RÉVISION D'UN OUTIL  
D'ÉVALUATION DE STAGES CRÉDITÉS DANS LE CADRE D'UN PROGRAMME PAR COMPÉTENCES*

**DIREN Ayse et LACROIX France**

Avec la collaboration de Nicole Bizier, conseillère pédagogique au Cégep de Sherbrooke

Le Regroupement des collèges PERFORMA a subventionné la production de ce document.

On peut consulter la liste des ouvrages subventionnés par le Regroupement des collèges PERFORMA à l'adresse Internet suivante :  
<http://www.usherbrooke.ca/education/departement/>

Les personnes membres du Regroupement des collèges PERFORMA peuvent obtenir un exemplaire de cet ouvrage ainsi que de tous les ouvrages subventionnés par ce regroupement en s'adressant au répondant local PERFORMA de leur collège.

On peut emprunter un exemplaire des ouvrages subventionnés par le Regroupement des collèges PERFORMA à la bibliothèque de chacun des collèges membres de ce regroupement ainsi qu'au Centre de documentation collégiale [Téléphone : 514-364-3320, poste 241 ; site Web :  
<http://www.cdc.qc.ca>]

Publication sous la responsabilité du Cégep de Sherbrooke et de PERFORMA  
Dépôt légal : décembre 2010  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada  
ISBN : 978-2-920916-66-1

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

# TABLE DES MATIÈRES

Présentation .....	5
Introduction .....	7
L'accompagnement .....	9

## Étape 1 • une vision commune de la profession

1. A • <u>Les grands axes de la profession</u> .....	11
Description de l'étape .....	11
Déroulement de l'étape .....	15
Les conditions aidantes et les outils de l'accompagnement .....	17
Annexe .....	19
1. B • <u>Les attitudes professionnelles à évaluer</u> .....	25
Description de l'étape .....	25
Déroulement de l'étape .....	27
Les conditions aidantes et les outils de l'accompagnement .....	29
Annexe .....	31

## Étape 2 • Une vision commune des compétences à évaluer en stage

Description de l'étape .....	35
Déroulement de l'étape .....	38
Les conditions aidantes et les outils de l'accompagnement .....	40
Annexe .....	42

## Étape 3 • Une vision commune du profil de sortie dans un programme de formation technique

Description de l'étape .....	47
Déroulement de l'étape .....	51
Les conditions aidantes et les outils de l'accompagnement .....	53
Annexe .....	55

Conclusion .....	61
------------------	----

Références .....	63
------------------	----



# PRÉSENTATION

Ce document de travail se veut un guide pour la personne conseillère pédagogique qui désire accompagner une équipe départementale d'un programme d'études offrant aux étudiantes et aux étudiants un ou plusieurs stages crédités. Dans ce sens, les concepts théoriques sous-jacents à chacune des trois étapes présentées dans ce document ne sont pas approfondis. Le lecteur trouvera dans les références les textes pour explorer davantage les concepts de cette démarche. Les notions sur l'évaluation des compétences dans une approche par compétences ont alimenté largement la production de ce travail ; cependant, elles ne sont pas décrites de façon détaillée et doivent être prises en considération comme des référents essentiels pour une personne qui désire cheminer avec une équipe départementale dans ce processus de changement.

Ce guide permet de circonscrire ce qui est souhaitable d'évaluer en stage. Il comprend un processus qui comporte trois étapes : les deux premières qui ciblent ce qu'on doit et ce qu'on peut évaluer dans les stages et la troisième étape qui vise à établir la structure progressive des stages dans la formation avec les exigences inhérentes à celle-ci. Cette dernière étape précise les démarches nécessaires pour y parvenir. Ultimement, cet exercice vise à définir le profil de sortie d'une formation technique, et ce document décrit les premiers jalons nécessaires pour le faire. Ceux-ci peuvent être considérés comme des préalables à la conception même d'un outil d'évaluation en stage.

Plusieurs expérimentations de ces étapes ont été appliquées et se poursuivent auprès des équipes départementales en Soins infirmiers et en Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Sherbrooke. Ainsi, après chaque étape, nous présentons des résultats issus des expérimentations de ces processus d'équipe. Il convient de voir ces résultats comme des exemples possibles de travail. Dans ce sens, d'autres modalités peuvent être privilégiées pour favoriser le processus propre à chaque étape.



# INTRODUCTION

Dès leur implantation, les programmes d'études offrant un ou des stages ont développé, par la force des choses, des modalités et des outils d'évaluation des stagiaires. Au fil du temps, des croyances, des expertises, des stratégies sont venues se greffer aux outils d'évaluation mis en place. Certaines considérations récentes sur l'évaluation des compétences invitent à porter un regard nouveau sur les outils d'évaluation développés lors de l'implantation de ces programmes d'études. Ce guide propose de revisiter la construction d'un stage en portant un regard différent sur les assises d'un programme d'études. Il s'agit de recadrer l'apport de l'ensemble des cours par rapport aux stages. Tout le long du parcours de formation, les cours viennent enrichir les ressources qu'acquière les étudiantes et les étudiants, et ce, afin que ces derniers puissent les combiner et les mobiliser dans des situations complexes qu'offrent les stages. Cette démarche cherche à tracer le développement des grandes compétences professionnelles afin de cibler le profil de sortie des finissantes et des finissants d'un programme d'études. Les différentes étapes de cette démarche permettront également de mieux déterminer l'ensemble des savoirs (ressources) qui doivent être développés par les étudiantes et étudiants afin que, en tant que stagiaires au seuil du marché du travail, ceux-ci puissent démontrer l'atteinte des compétences professionnelles visées. Ce type de repositionnement des compétences d'un programme n'a pas nécessairement pour but de mettre les outils actuels d'évaluation des stages de côté, mais bien de les revisiter à la lumière des savoirs nouveaux en évaluation et de coconstruire avec l'équipe d'un programme d'études pour leur conférer des qualités intrinsèques plus en harmonie avec une approche par compétences.

Cette démarche peut être considérée comme un changement relativement important dans un programme donné, plus particulièrement si le programme d'études concerné utilise déjà depuis quelques années des outils d'évaluation spécifiques. Dans cette optique, il convient de considérer que tout changement exigera un effort important de la part des personnes qui seront engagées dans ce type de processus. Ainsi, l'accompagnement des enseignantes et des enseignants dans ce processus sera la pierre angulaire des démarches visées. Il s'agit d'un accompagnement socioconstructiviste. Il suppose, comme le souligne Lafortune (2009, p. 11), « que la personne accompagnatrice comprenne et s'approprie le changement jusqu'à l'approfondir afin de soutenir d'autres personnes dans cette démarche ».

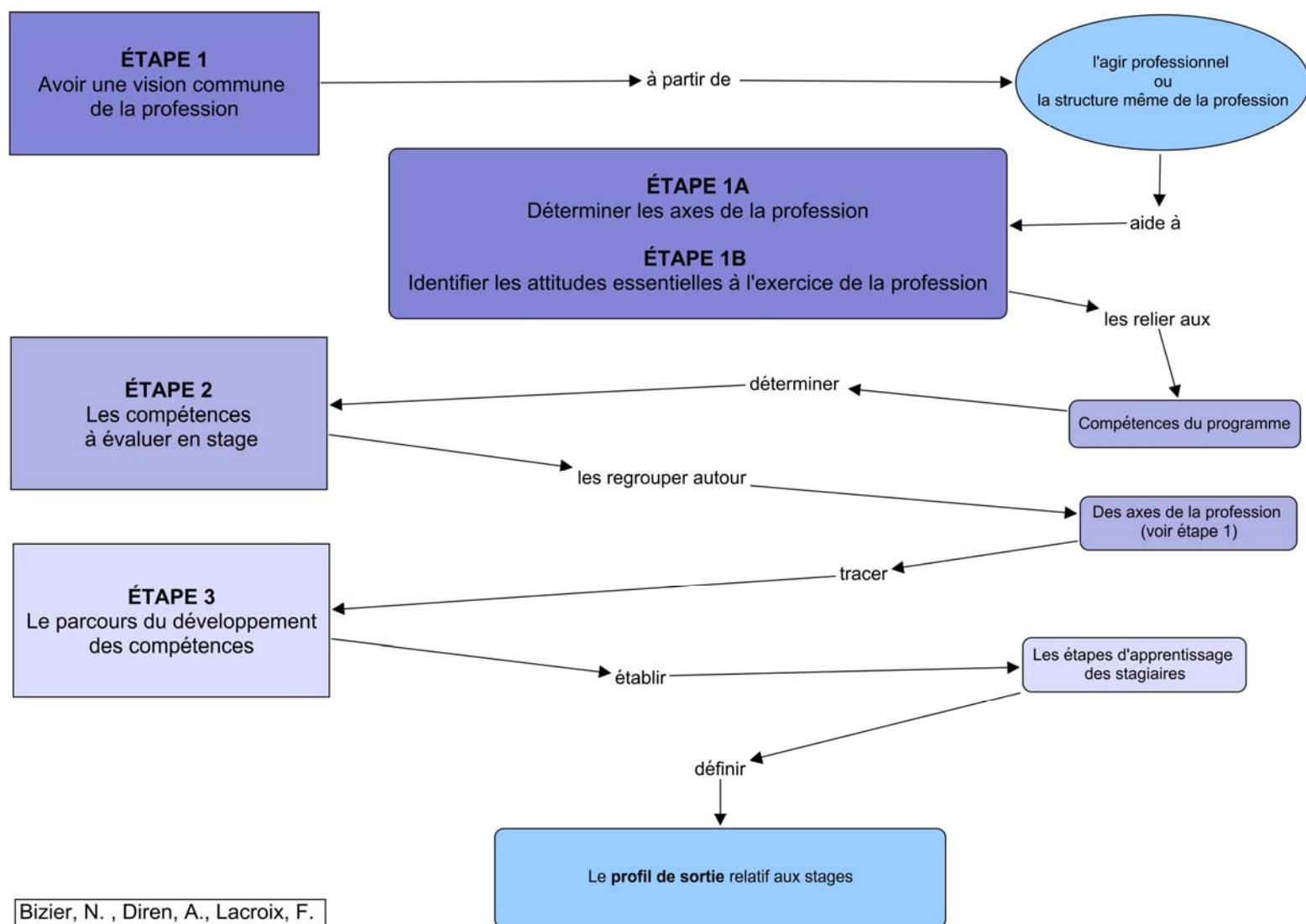
Le présent document considère les trois premières étapes qui sous-tendent la révision d'un outil d'évaluation des stages dans un programme d'études par compétences. La première étape vise à définir les grands axes de formation et les attitudes professionnelles à privilégier dans le programme d'études. La seconde veut circonscrire les éléments à évaluer dans le cadre d'un ou de plusieurs stages. La troisième étape concerne le profil de sortie en établissant la progression de l'acquisition des compétences retenues pour les stages.

## Tableau 1 : SCHÉMA DU PROCESSUS DE RÉVISION D'UN OUTIL D'ÉVALUATION DES STAGES

Les deux premières étapes sont nécessairement préalables à la troisième.

Elles peuvent indistinctement servir de porte d'entrée pour le processus de révision.

À tout moment du processus, il faut accepter que des retours et des ajustements vers les étapes précédentes soient possibles.





# L'ACCOMPAGNEMENT<sup>1</sup>

## UNE QUESTION DE POSTURES

### **Posture générale**

Ce type d'accompagnement requiert un *leadership* qui « suscite des prises de conscience menant à des actions qui sont élaborées, réalisées, analysées, évaluées, ajustées, réinvesties dans une perspective de collaboration professionnelle. Il suscite l'innovation et l'initiative et suppose une certaine forme de collégialité, de pouvoirs et de responsabilités partagées avec les différentes personnes impliquées » (Lafortune, 2009, p. 190). Une démarche, telle qu'elle est proposée dans ce document, sera possible dans la mesure où les personnes désirent s'engager dans le processus de changement, dans la mesure où l'accompagnement valorisera une reconnaissance des expertises individuelles et dans la mesure où la dimension réflexive sera au rendez-vous.

### **Posture personnelle**

L'accompagnement d'une équipe requiert des attitudes particulières comme une ouverture au changement, un regard critique sur soi-même, l'acceptation du regard de l'autre, la tolérance à l'ambiguïté, un rapport différent au savoir et le respect de l'autre.

### **Posture cognitive et posture affective**

En situation de changement, les individus peuvent vivre des moments de remise en question, de rupture de l'identité professionnelle, de déséquilibre cognitif. Ces moments provoquent l'émergence de réactions affectives. L'accompagnement étant inscrit dans une relation professionnelle, il convient de considérer ces dimensions affectives dans une perspective cognitive. C'est-à-dire de comprendre ce qui se passe et d'agir dans l'action afin de favoriser une poursuite cohérente des démarches entreprises auprès d'une équipe. .

---

<sup>1</sup> L'information relative à l'accompagnement est pour la plupart extraite du volume de Louise Lafortune, 2009.

### **Postures en lien avec le processus et le résultat**

Plusieurs personnes engagées dans un programme de formation sont généralement interpellées dans une démarche comme celle visée dans ce cadre de travail. Pour favoriser la progression des étapes, il faut s'attendre à composer avec une logique de régulation (Allal, 2007). Il s'agit de processus de régulation individuelle et d'équipe qui va s'effectuer à travers une succession d'opérations. Si ces opérations donnent aux étapes une richesse dans les échanges, il reste qu'elles sont complexes. En fait, il faut savoir que vont se chevaucher, dans le même contexte spatio-temporel, des valeurs, des représentations, des expériences, des connaissances et des expertises variées et multiples selon les individus présents. Ainsi, chaque étape peut provoquer un ensemble d'opérations qui nécessitent des processus de régulation, tant chez l'individu que dans le groupe, et qui poussent la personne qui a le rôle d'accompagnement à tenir compte des besoins ou des temps de réflexion qui sous-tendent ces types de démarche. Si les buts sont fixés pour chaque étape, il faut admettre que le processus qui y est sous-jacent occupe une place privilégiée en regard des résultats escomptés. Dans ce sens, il est important de considérer que le processus inhérent à la démarche exige du temps et que les résultats recherchés devraient être vus comme l'aboutissement d'un processus. Le respect des moments de confrontation, d'influence mutuelle, de dialogue, le tout ponctué de moments de réflexion, est certes nécessaire pour assurer une progression dans les démarches.

### **Posture institutionnelle**

Pour Rioux-Dolan (2009, p.175), « un accompagnement prometteur de renouvellement de pratique se doit d'être planifié avec rigueur, souplesse et compétence, d'où l'importance d'une formation à cette forme d'accompagnement qui ne peut s'improviser et qui suppose le développement de compétences particulières. » Ainsi, il convient de reconnaître la nécessité préalable d'une formation des personnes qui auront à jouer un rôle d'accompagnement au sein d'une équipe.

# Étape 1

## UNE VISION COMMUNE DE LA PROFESSION 1. A • Les grands axes de la profession

### Description de l'étape

#### INTRODUCTION

Cette première étape vise à circonscrire le travail du professionnel autour de quelques thèmes précis. Viendront se greffer à ces grands thèmes ou axes les principales compétences qui donneront le caractère spécifique d'un programme. Cette façon de procéder permet d'articuler, autour de grands axes, non seulement le programme d'études, mais aussi l'outil d'évaluation des stages. Lorsque nous déterminons les axes de la formation, nous identifions par le fait même les cibles de cette formation. Cette étape permet une vision générale des différentes facettes de la profession et offre une vision d'ensemble à l'étudiante et à l'étudiant des domaines particuliers de la profession.

Dans les programmes techniques, il s'agit de capacités requises pour tout exercice professionnel, de grands types d'interventions, comme les habilités d'observer, d'analyser et d'interpréter, que nous pouvons retrouver dans diverses professions. La plupart de ces capacités sont requises par les activités de la vie professionnelle. Nous pouvons les appeler : axes de formation, grandes compétences ou fils conducteurs. Ces axes sont présents durant toute la formation et dans tous les stages. Ils sont le fondement de « l'agir professionnel », des enjeux de la formation, des interventions propres à une fonction ou à l'action dans un domaine.

Pour Vasseur (2005), ces axes sont ceux qui se trouvent à la jonction de la logique de la formation et de « l'agir professionnel ». Une formation ne devrait pas comporter plus de quatre à cinq axes pour que ceux-ci soient travaillés durant toute la formation. Toujours selon Vasseur, les axes correspondent aux deux grands enjeux de la formation : la professionnalisation et la pratique réfléchie et réflexive.

- La professionnalisation pour l'étudiante et l'étudiant est la construction de leurs ressources personnelles (compétences, capacités, habilités et savoirs).
- La pratique réfléchie et réflexive, c'est la mise en valeur d'une attitude et d'une habitude de questionnement, une réflexion continue sur les actions, sur leurs fondements et sur les résultats.

D'Amour (1996) propose plusieurs grandes compétences professionnelles. Celles-ci sont présentes dans plusieurs professions et, même, dans la vie personnelle. Cette auteure précise qu'il s'agit de capacités requises pour tout exercice professionnel. Elle les appelle aussi les grands genres d'intervention professionnelle.

Par exemple :

- Capacités de prise de décisions et de résolution de problèmes reposant sur l'analyse, la créativité, le jugement clinique, des connaissances particulières au domaine et une capacité de transfert.
- Capacités de structurer et de communiquer un discours, pour les fins diverses et par divers média.
- Capacités et attitudes liées à l'engagement et à l'évolution professionnels.
- Capacité de planifier, d'organiser et d'exécuter des activités.
- Capacité d'évaluer, de porter un jugement et d'intervenir.

Elle précise aussi que le fait de déterminer les dimensions professionnelles des profils de sortie à l'aide de grands gestes d'intervention permet de mettre en lumière des ressemblances entre certains programmes de formation qui ne sont pas toujours évidentes à première vue. Plusieurs professions exigent des compétences, dont l'observation ou l'évaluation, l'analyse, l'intervention, la planification et l'organisation. Ce sont les buts et les domaines d'intervention qui peuvent différer.

Lorsqu'un département détermine des axes de formation, il donne du sens à celle-ci. Il permet de créer des ponts entre les cours et les stages par le développement progressif de ce pouvoir d'intervention, plutôt que par la seule acquisition de connaissances et de contenus.

### **LA DIMENSION SIGNIFICATIVE DE L'ÉTAPE :**

- Établir les principaux axes de la formation professionnelle.

### **OBJECTIFS**

Cerner le travail professionnel afin de repérer les principaux axes ou thèmes de la formation technique.

Définir la spécificité d'une profession à partir de « l'agir professionnel ».

### **DÉMARCHE PROPOSÉE**

Il s'agit, pour cette étape, d'identifier tous les « agir professionnel » et de les regrouper sous de grands types d'intervention. Il faut arriver à déterminer quatre ou cinq grands thèmes ou axes dans la formation.

Plusieurs pistes peuvent être considérées pour établir ces grands axes :

- des savoir-faire de la profession ;
- des grandes catégories de situations de travail ;
- des principaux gestes professionnels ;
- des regroupements déjà existants dans les stages ;
- des thématiques de la profession ;
- certaines compétences du programme d'études qui ont un caractère intégrateur.

Dans certaines professions, il y a des regroupements professionnels ou des ordres professionnels qui ont déjà identifié des grands « agir professionnel ». Il faut permettre aux équipes de travail de réfléchir à partir de ces regroupements.

Dans cette approche, il faut définir « l'agir professionnel ». Nous vous proposons une définition pour aider le cheminement de l'équipe de travail.

Définition de « l'agir professionnel » :

Cet agir, selon Vasseur (2009), est un pouvoir que la professionnelle ou le professionnel exerce dans le cadre de ses fonctions. Ce sont les réflexions, les actions, les attitudes d'un professionnel. Ce sont les fonctions, les activités et les tâches que ce dernier doit réaliser. Ces actions, ces tâches sont définies par des lois, des normes, des règles établies et reconnues dans les milieux de pratique. La professionnelle ou le professionnel a un niveau de responsabilité, un champ d'exercices, une marge de manœuvre qui définissent son cadre de pratique. Les responsabilités sont modulées selon le niveau du stage, parfois avec la présence du professionnel associé dans le milieu ou sous la supervision de l'enseignante ou de l'enseignant.

Pour agir, l'étudiante et l'étudiant doivent maîtriser des méthodes de travail, des techniques, des processus mentaux, des démarches de résolution de problèmes. De plus, ils doivent tenir compte des valeurs, des attitudes associées à l'exercice de la profession (par exemple, le code déontologique des infirmières et des infirmiers).

# Déroulement de l'étape

## ORGANISATION DE L'ÉTAPE

Selon la profession concernée, il s'agit d'abord de dégager les axes déjà existants à partir des pistes énumérées précédemment. Il est également possible d'identifier tous les « agir professionnel » et les regrouper en grands axes.

Il faut aussi considérer la possibilité d'inviter des professionnelles et des professionnels du milieu afin d'établir, avec leurs expertises, les thèmes professionnels principaux, ceux avec lesquels ils sont quotidiennement confrontés et qui spécifient, par le fait même, leur profession.

## RÉALISATION

Il y a lieu de considérer la présence des professionnels du milieu pour la réalisation de cette étape.  
(Voir l'annexe de l'étape 1 A comme exemple.)

1. Préparer le groupe en situant le cadre général de la démarche.
2. Situer la présente étape.
3. Prévoir un temps d'échanges en grand groupe avant le travail en sous-groupes.
4. Travailler en sous-groupes de quatre à six personnes en incluant les professionnels du milieu.
5. Effectuer un retour en grand groupe pour dégager les axes retenus par chaque sous-groupe.

Note : Considérer une modalité pratique pour garder des traces du cheminement et des résultats de l'étape.

## ÉVALUATION

Évaluer l'étape auprès des enseignantes et des enseignants. (Voir l'annexe de l'étape 1 A comme exemple.)

## ANIMATION DE L'ÉTAPE

### PARTAGE DES RÔLES

#### Conditions à l'exercice du *leadership*

La personne responsable de la démarche doit se préparer préalablement pour être au fait des écrits sur la profession, des grands champs de compétence et d'intervention. Elle doit présenter les connaissances autour du référentiel de « l'agir professionnel ». Ce processus devrait s'effectuer dans une optique de clarification du cheminement de cette étape afin d'en faciliter les questionnements et les actions à effectuer.

La personne devrait considérer des arguments qui ont des fondements théoriques et pratiques pour guider les choix des équipes en matière du maintien ou non d'un axe de formation. Autrement dit, recadrer le groupe quand surviennent des périodes de doute, de conflit devant des choix à privilégier.

Elle doit assumer un *leadership* souple et dynamique, favorisant l'écoute et les échanges entre les membres.

Il est important que la personne responsable qui assume l'accompagnement s'engage dans le processus pour partager sa vision des choses quant aux objectifs de l'étape.

#### Participation des experts

Dans le cadre de la présente étape, les enseignantes et enseignants et les participants en tant qu'expertes et experts de contenus devraient se retrouver dans des sous-groupes différents. Dans les échanges, ces experts peuvent clarifier les particularités des dimensions de « l'agir professionnel » et faciliter le processus décisionnel de l'équipe de travail.

### LES TRACES DE L'ÉTAPE

#### Transcription de l'information

Au terme de l'étape, transcrire l'information retenue par chaque équipe et regrouper l'ensemble des résultats.

Une réflexion et une analyse de l'information vont permettre de circonscrire les dimensions les plus pertinentes à retenir et celles utiles pour une prochaine rencontre. Ce travail peut nécessiter plusieurs rencontres pour être finalisé.

#### Communication de l'information

Il est important pour cette étape que l'ensemble du résultat soit accessible à l'équipe afin de valider l'orientation privilégiée quant au choix des grands axes retenus, par exemple, par la création d'un dossier partagé accessible aux enseignantes et aux enseignants du programme.



# Les conditions aidantes et les outils de l'accompagnement

## CE QU'IL FAUT SAVOIR

Pour cette étape, voici certains éléments qui peuvent influencer le processus de travail de l'équipe. Le fait de déterminer les axes de la formation en se basant principalement sur l'« agir professionnel », les capacités et les habiletés professionnelles et non sur les contenus de cours peut être déstabilisant pour certains enseignants. Cette approche peut être perçue comme un rejet des savoirs au profit des tâches. On a déjà reproché à l'approche par compétences de négliger les contenus au profit des habiletés techniques. C'est d'ailleurs une perception qui perdure encore actuellement. C'est pourquoi certains enseignantes et enseignants peuvent avoir le sentiment que les connaissances sont moins importantes et négligées dans cette étape. Le processus de cette démarche sera plus aisé si l'animatrice ou l'animateur est conscient/e de la possibilité de cette perception dans l'équipe de travail.

Plusieurs enseignantes et enseignants peuvent aussi vouloir revenir au plan-cadre, pour s'assurer que chaque compétence soit incluse dans les axes. Il est important de préciser que cette analyse des compétences sera réalisée à l'étape suivante.

### **Dimension émotive**

L'identification des grands champs d'intervention, des axes de la formation du programme peut susciter des visions contradictoires dans l'équipe de travail. Il peut sembler restrictif à certains participants de se limiter à quatre ou à cinq axes. Dans les programmes, où il y a des regroupements qui ne sont pas en lien avec « l'agir professionnel », il faut permettre et aider le groupe à se détacher de ce qui existe déjà pour s'ouvrir à une autre vision des regroupements possibles. En se détachant de la formule actuelle pour tendre vers une nouvelle vision de regroupement de « l'agir professionnel », on peut favoriser une vision renouvelée du programme.

### **Dimension cognitive**

Il faut avoir une bonne connaissance de la profession et du genre d'interventions possibles dans la profession.

Il faut aussi avoir une capacité à identifier clairement les problématiques qui surgissent afin de proposer des pistes de solutions.

Une connaissance et l'illustration de « l'agir professionnel » en général, et non pas les particularités dans certaines spécialités, peuvent venir éclairer l'équipe lorsque des choix difficiles s'imposent. L'habileté à approcher les situations émotives par un éclairage cognitif de la réalité favorisera un cheminement vers des solutions constructives.

## À EXPLOITER

- L'attitude d'ouverture des enseignantes et enseignants et des participants dans l'engagement de cette démarche.
- L'expertise des membres présents pour guider les autres sur les choix à privilégier.
- Les moments d'influence mutuelle, suivis de réflexion pour faire les choix appropriés.
- Une démarche de réflexion écrite individuelle (par exemple, cahier de notes, journal de bord) pour faciliter l'objectivation des émotions vécues.

## À ÉVITER

- La précipitation des choses pour régler cette étape rapidement.
- Le non-respect du temps nécessaire pour favoriser l'atteinte d'une vision commune de cette première étape cruciale pour la suite de la démarche.
- L'obtention de l'accord final des personnes concernées. Aucun élément ne doit être vu comme définitif, mais comme un cheminement qui peut nécessiter des retours, si cela s'avère utile.

# Annexe de l'étape 1.A

## ÉTAPE 1. - EXEMPLE DE DÉROULEMENT POUR LA DÉMARCHE « AGIR PROFESSIONNEL »

### CONTEXTE

**Buts : déterminer les « agir professionnel » et les regrouper en axes de formation.**

1. S'assurer d'une compréhension commune de ce qu'est « l'agir professionnel ».
2. Définir « l'agir professionnel » dans le programme que l'on enseigne.  
Le département doit identifier de quoi est fait « l'agir professionnel » dans son programme.  
Répondre à la question: que doit réaliser une professionnelle ou un professionnel (infirmière, éducatrice, travailleur social, etc.) lorsqu'elle ou il travaille ?
  - ✓ Pensées, actions, gestes et décisions
  - ✓ Des fonctions, des activités, des tâches
  - ✓ Processus de travail
  - ✓ Répondre à la question: qu'est-ce qu'une étudiante et un étudiant doivent être capables de faire, de réaliser, de penser au seuil d'entrée du marché du travail ?
3. Écrire le résultat de cette démarche.
4. Faire des regroupements et identifier quelques grands thèmes de la profession qui vont devenir les axes de la formation.
5. Écrire les « agir professionnel » pour chaque axe.
6. Valider les axes et la compréhension des axes avec « l'agir professionnel ».

<u>« Agir professionnel »</u>	<u>Axes de formation</u>
1.	
2	

## Exemple en Soins infirmiers

L'Ordre des infirmiers et des infirmières a élaboré un référentiel de compétences cliniques pour l'entrée dans la pratique. La mosaïque des compétences permet de représenter les compétences cliniques d'une infirmière et d'un infirmier. Nous avons repris ces grandes compétences pour déterminer les axes de formation. Ces grands axes de formation représentent la professionnalisation de Vasseur (2005).

Nous avons par la suite déterminé les « agir professionnel » d'une infirmière ou d'un infirmier à la fin de leur formation dans chaque axe de la formation. Vasseur (2009) identifie un deuxième enjeu de la formation collégiale, soit la pratique réfléchie et réflexive. Nous avons retenu le concept d'actualisation de St-Arnaud.

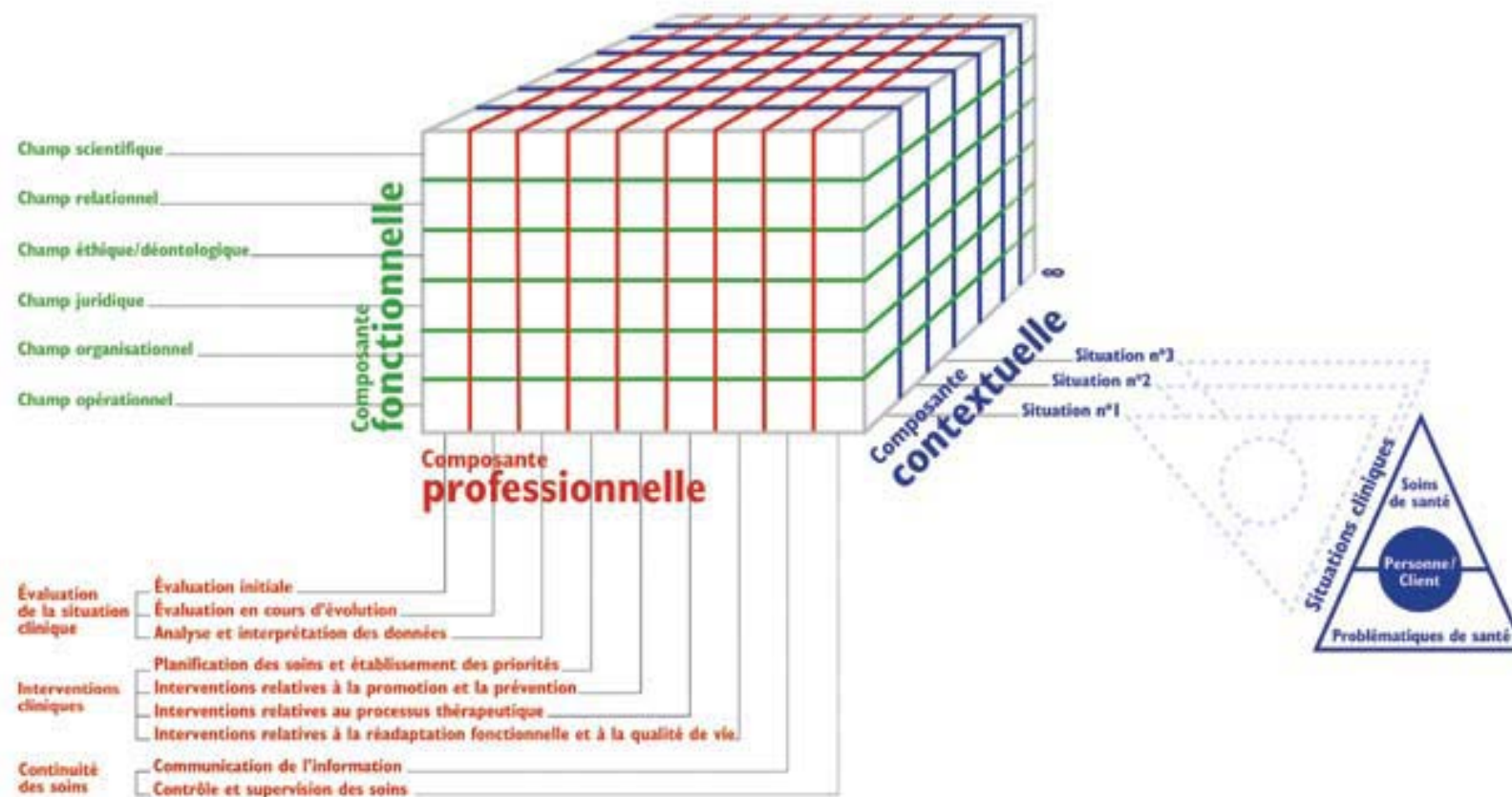
Les grands axes de la formation sont :

- Évaluation de la situation clinique
- Intervention clinique
- Continuité des soins
- Actualisation

Tableau 2

# Mosaïque

## des compétences cliniques de l'infirmière



© Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, 2001

**Tableau 3** : Exemple en Soins infirmiers des axes de la formation et des « agir professionnel »

<b>« <u>Agir professionnel</u> »</b>	<b><u>Axes de la formation</u></b>
S'informer de la situation clinique de son patient	Évaluer la situation clinique du patient
Rédiger un mémo de travail	Évaluer la situation clinique du patient
Comparer les données recueillies et celles que le patient a présentées	Évaluer la situation clinique du patient
Déterminer les problématiques du patient	Évaluer la situation clinique du patient
Déterminer les surveillances en lien avec la situation clinique	Évaluer la situation clinique du patient
Prendre des décisions en lien avec son évaluation	Évaluer la situation clinique du patient

<b>« <u>Agir professionnel</u> »</b>	<b><u>Axes de la formation</u></b>
Planifie les soins de ses patients	Intervention clinique
Établit des priorités	Intervention clinique
Exécute des techniques de soin	Intervention clinique
Applique des principes d'asepsie, de sécurité, d'hygiène	Intervention clinique

## ÉTAPE 1. A      EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION DE LA RENCONTRE

### 1- Percevez-vous la pertinence de cette démarche ?

	Pas du tout	Un peu	Plutôt	Beaucoup
	1	2	3	4
Pour les stages				
Pour les cours				

Commentaires :

### 2- Quelles sont les raisons qui vous motivent à poursuivre cette démarche ?

	Pas du tout	Un peu	Plutôt	Beaucoup
	1	2	3	4
Améliorer l'acquisition des compétences dans mon cours				
Prendre le temps d'échanger entre nous				
Adopter une vision commune sur les axes de la formation				

Commentaires :

### 3- Quel est votre niveau de satisfaction de cette première étape ?

	Pas du tout	Un peu	Plutôt	Beaucoup
	1	2	3	4
J'ai le goût de poursuivre				
J'ai un ou des besoins Précisez :				





# Étape 1

## UNE VISION COMMUNE DE LA PROFESSION 1. B • Les attitudes professionnelles à évaluer

### Description de l'étape

#### INTRODUCTION

Cette étape vise à déterminer les principales attitudes professionnelles que le programme cherche à développer auprès de l'étudiante et de l'étudiant. Plus particulièrement, elle vise à sélectionner celles qui peuvent être développées, travaillées et évaluées durant les stages. Il est important de repérer les attitudes essentielles de la profession dès la troisième étape parce que celles-ci doivent être mobilisées durant tout le processus de l'élaboration de l'outil d'évaluation de stage.

Dans le cadre d'un programme de formation technique, une attitude professionnelle particulière revêt une dimension transversale et n'est certes pas simple à développer à travers un ensemble de cours et de stages. De quoi s'agit-il au juste ? Lapierre (2008) souligne que le concept d'attitude, essentiel dans la discipline ou la profession, désigne le sens profond de la discipline ou de la profession, auquel chaque enseignante et enseignant adhère, qu'il défend, qu'il poursuit, qu'il pousse chez ses étudiantes et ses étudiants implicitement ou explicitement. Lapierre (2008) précise aussi qu'il « faut faire ressortir l'être et l'agir essentiel » du professionnel. Une fois que l'enseignante et l'enseignant sont au clair avec l'attitude essentielle de leur discipline ou de leur profession, ils le sont aussi avec le SENS qu'ils donnent à leur matière, s'ils enseignent dans leur domaine, bien sûr. Perrenoud (2001) spécifie que les attitudes sont des ressources plus délicates à manier que les capacités et les savoirs. Autrement dit, ce sont des ressources qui font partie des habitudes de l'individu et, dans ce sens, elles ne sont pas questionnées chaque fois qu'elles sont mobilisées. Il est nécessaire de les considérer comme des dispositions intérieures qui prennent du temps à se développer et à se modifier. Pour Scallon (2007), le savoir-être s'inscrit dans une perspective de régulation des apprentissages. En fait, lorsqu'une habitude s'est développée chez l'étudiante et l'étudiant, elle devient un outil de régulation de leurs propres apprentissages. Pour cet auteur, les savoir-être traduisent la perception que l'étudiante et l'étudiant ont d'eux-mêmes. Comme cette perception de soi est en lien avec leur réussite, elle devrait être privilégiée dans la dimension formative de l'évaluation.

Développer des compétences professionnelles chez l'étudiante et l'étudiant, c'est également transmettre des attitudes inhérentes à l'exercice de la profession. C'est développer, durant ce laps de temps formatif, les conduites essentielles à l'exercice de la profession. C'est dans cette optique qu'il s'avère important de cibler les attitudes considérées comme essentielles à la profession et qu'il est possible de développer auprès des étudiantes et des étudiants.

Au total, trois à cinq attitudes peuvent être ciblées pour un programme d'études. Elles doivent nécessairement être vues comme étant indispensables pour l'exercice de la profession et en être représentatives.

### DIMENSIONS SIGNIFICATIVES DE L'ÉTAPE

- Distinguer les attitudes professionnelles qui sont propres à la profession concernée.
- Déterminer les attitudes professionnelles essentielles à l'exercice de la profession.

### OBJECTIFS

Dégager des attitudes professionnelles.

Déterminer les attitudes professionnelles importantes et utiles à l'exercice de la profession.

Déterminer les attitudes professionnelles **essentielles** à l'exercice de la profession et qui seront évaluées.

### DÉMARCHE PROPOSÉE

Se baser sur l'information existante. Il est possible que certains programmes aient déjà cette information, soit parce que :

- La profession a balisé celle-ci ;
- Le programme a déjà déterminé les attitudes à faire acquérir ;
- Le programme a formulé des intentions éducatives à l'intérieur desquelles cette information est présente.

Faire appel à des professionnelles ou à des professionnels du milieu (variété des lieux professionnels si c'est le cas) pour cibler avec les enseignantes et les enseignants les attitudes essentielles de la profession concernée.

# Déroulement de l'étape

## ORGANISATION DE L'ÉTAPE

### PRÉPARATION

Le fait de rassembler préalablement les attitudes déjà nommées dans le programme peut faciliter la démarche des enseignantes et des enseignants du programme. Dans certains cas, les attitudes sont déjà déterminées par le domaine professionnel ou, encore, dans le programme d'études comme tel.

Si aucune donnée de ce type n'est disponible, il est possible de travailler à partir des plans-cadres. Il s'agit d'analyser les contenus afin de dégager ce qui relève des attitudes, des normes et des valeurs.

Par la suite, il peut être très utile de définir chaque terme. Cette clarification des attitudes guidera plus rapidement les choix à privilégier parmi l'ensemble des attitudes proposées. Nous rappelons qu'un nombre restreint d'attitudes professionnelles devrait être retenu. Le fait de considérer plusieurs grandes catégories (relation, développement personnel, engagement professionnel, etc.) regroupant les attitudes peut offrir un avantage pour faire le tour de la profession visée.

Il est également possible de partir des « agir professionnel » pour identifier l'ensemble des attitudes professionnelles.

Indépendamment de l'approche privilégiée, il peut s'avérer intéressant de valider les choix, auprès des professionnels du milieu.

### RÉALISATION

1. Préparer le groupe en situant le cadre général de la démarche. Clarifier le vocabulaire associé au cheminement. Utiliser certains exemples qui s'adaptent au programme pour guider la démarche.
2. Situer la présente étape.  
Travailler en sous-groupes de trois à six personnes, puis valider.
3. Effectuer un retour en grand groupe pour dégager une vision commune de ce qui est retenu comme attitudes.  
(Voir l'annexe pour un exemple.)

Note : Considérer une modalité pratique pour garder des traces du cheminement et des résultats de l'étape.

### ÉVALUATION

Évaluer l'étape auprès des enseignantes et des enseignants. (Voir annexe étape 1. B)

## L'ANIMATION DE L'ÉTAPE

### PARTAGE DES RÔLES

#### **Conditions à l'exercice du *leadership***

La personne responsable de la démarche doit se préparer préalablement pour être au fait du contenu abordé. Elle doit effectuer une réflexion sur ce qu'on entend par une attitude essentielle à l'exercice de la profession. De plus, elle doit également tenir compte des attitudes qui sont importantes dans l'exercice de la profession, mais qui ne sont pas essentielles. Il s'agit d'attitudes qui n'entraveront pas les gestes professionnels exigés au terme de la formation.

La personne responsable doit présenter les connaissances autour des attitudes et des savoir-être. Ceci devrait s'effectuer dans une optique de clarification du cheminement de l'étape afin d'en faciliter son déroulement.

Cette personne devrait considérer des arguments qui découlent des connaissances théoriques et pratiques pour guider les choix des équipes. Ici, il s'agit de tenir compte des attitudes qui peuvent être développées avec réalisme durant la formation et qui peuvent devenir une « habitude » adoptée par l'étudiante et l'étudiant au terme de leur DEC.

Il faut assumer un *leadership* souple et dynamique, favorisant l'écoute et les échanges entre les membres.

Il est important que la personne responsable qui assume l'accompagnement s'engage dans le processus pour partager sa vision des choses quant aux objectifs de l'étape.

#### **Implication des enseignantes et enseignants et des participants**

Dans le cadre de la présente étape, le rôle des enseignantes et enseignants et des participants vise à cerner l'attitude essentielle en lien avec leur contenu de cours et d'en évaluer le côté essentiel à la profession.

### LES TRACES DE L'ÉTAPE

#### **Transcription de l'information**

Au terme de l'étape, transcrire les données retenues par chaque équipe et regrouper l'ensemble des résultats.

Une réflexion et une analyse de l'information permettent de circonscrire les dimensions les plus pertinentes à retenir et celles utiles pour une prochaine rencontre. Ce travail peut nécessiter plusieurs rencontres pour être finalisé.

#### **Communication de l'information**

Il est important pour cette étape que l'ensemble du résultat soit accessible à l'équipe afin de valider l'orientation privilégiée quant au choix des attitudes professionnelles essentielles retenues. Par exemple, par la création d'un dossier partagé accessible aux enseignantes et aux enseignants du programme.

# Les conditions aidantes et les outils de l'accompagnement

## CE QU'IL FAUT SAVOIR

La complexité de cette étape réside dans la difficulté de sélectionner un nombre restreint d'attitudes professionnelles. Il convient de guider les échanges vers des possibilités d'inclusion de certaines attitudes qu'on peut retrouver dans d'autres attitudes plus larges. Dans ce sens, certaines attitudes peuvent être vues comme des indicateurs d'attitudes plus globales.

Une seconde complexité de l'étape réside dans le terme « attitude essentielle ». Les valeurs et les croyances individuelles viennent donner une valeur ou une valence différente aux attitudes considérées. Il convient de s'inscrire dans une perspective qui tente de cerner ce qui peut ou pourrait être développé de façon réaliste durant la formation auprès de l'étudiante et de l'étudiant. Autrement dit, ce qui peut devenir une forme « de conduite professionnelle » chez l'étudiante et l'étudiant au terme de leur formation.

### **Dimension émotive**

Lorsqu'on aborde le sujet des attitudes, inévitablement, on touche aux valeurs et aux croyances individuelles. Chaque personne est convaincue de l'importance et de la nécessité d'avoir telle ou telle attitude dans la profession visée. Quand on cherche à nommer les qualités recherchées dans telle ou telle profession, les attitudes occupent rapidement une place dominante. Dans cette étape, la dimension émotive va jouer un rôle particulier. Chaque personne va vouloir privilégier telle attitude plus qu'une autre car, à ses yeux, celle-ci revêt une importance capitale dans l'exercice de la profession. Les capacités et les limites que nous avons comme formateur d'intervenir pour modifier ou développer un savoir-être particulier chez l'étudiante et l'étudiant sont une dimension à considérer systématiquement pour garder une certaine objectivité dans les échanges.

### **Dimension cognitive**

Dans le cadre de cette étape, c'est le sens même du terme « attitude » ou encore « savoir-être » qui devrait être le référentiel de base. Les considérations de Scallon (2007) à ce sujet sont très aidantes. Elles situent les limites, les écueils, mais aussi les avenues à privilégier lorsqu'on parle d'évaluation dans ce domaine. Ces repères peuvent alimenter l'accompagnement des enseignantes et des enseignants du programme.

## À EXPLOITER

- L'expertise des membres présents, des professionnelles et des professionnels du milieu pour guider sur les choix à privilégier.
- L'écoute des justifications qu'apporte un individu pour retenir ou rejeter une attitude. L'expérience de chacun est traduite d'une façon personnelle, et il arrive que deux personnes veuillent dire la même chose, mais qu'elles utilisent des termes différents pour y parvenir.
- Le choix d'attitudes plus larges. Dans cette étape, l'exercice d'élimination est difficile et déchirant. Pour cheminer, il est plus aidant de privilégier des attitudes qui sont plus larges, à l'intérieur desquelles on peut retrouver des attitudes plus précises. Par exemple, retenir l'attitude de respect à l'intérieur duquel on peut retrouver l'intégrité, la discrétion.
- Les moments d'influence mutuelle, suivis de réflexion pour faire les choix appropriés.
- Une démarche de réflexion écrite individuelle (par exemple, cahier de notes, journal de bord) pour faciliter l'objectivation des émotions vécues.

## À ÉVITER

- La précipitation des choses pour régler cette étape rapidement.
- Le non-respect du temps nécessaire pour favoriser l'atteinte d'une vision commune de cette seconde étape.
- L'obtention de l'accord final des personnes impliquées. Aucun élément ne doit être vu comme définitif, mais comme un cheminement qui peut s'enrichir et se nuancer au fil du temps.

# ANNEXE DE L'ÉTAPE 1.B

## ÉTAPE 1. B • EXEMPLE DE DÉROULEMENT POUR L'IDENTIFICATION DES ATTITUDES PROFESSIONNELLES

### CONTEXTE

1. Définir les concepts de compétence transversale, d'attitude, de savoir-être.
2. Clarifier le terme « essentiel » : l'éducatrice ou l'éducateur **doit** posséder telle attitude pour être apte à exercer la profession. Celle-ci est **absolument nécessaire**. Si elle ou il ne la possède pas, elle ou il ne peut pas exercer adéquatement la profession.
3. Clarifier le terme « importante » : l'éducatrice ou l'éducateur qui possède ce type d'attitude exerce la profession avec **plus d'efficacité** que celle ou celui qui ne la possède pas. La personne qui la possède est avantagée, elle peut être plus appréciée dans le milieu. C'est un atout personnel supplémentaire.

### EXEMPLE D'UNE PREMIÈRE FAÇON DE FAIRE

(Attitudes déjà ciblées dans le programme)

La personne accompagnatrice devrait trouver préalablement une ou des définitions pour chaque attitude.

1. Former des équipes de six personnes maximum.  
Chacun présente une attitude en donnant des exemples et en expliquant en quoi celle-ci est essentielle ou importante pour la profession. Si nécessaire, regrouper les attitudes retenues en grandes catégories.  
(Par exemple : relation, développement personnel, engagement professionnel, etc.)
2. Retour en grand groupe avec présentation des attitudes retenues comme essentielles par chaque sous-groupe.  
Par la suite, le groupe poursuit en identifiant de trois à quatre attitudes professionnelles essentielles pour l'ensemble du programme.

### **EXEMPLE D'UNE SECONDE FAÇON DE FAIRE**

(Prendre le code de déontologie d'une profession)

1. Chaque participante ou participant inscrit quatre attitudes essentielles pour elle ou pour lui dans la profession.
2. Chacun présente ses attitudes en donnant des exemples et en expliquant en quoi celles-ci sont essentielles ou importantes pour la profession.
3. Le groupe regroupe les attitudes en quatre grands regroupements.
4. Présentation aux autres groupes de travail et poursuite du regroupement pour arriver à environ quatre attitudes essentielles.

Exemple : l'ouverture, le respect, le sens critique et l'authenticité sont des attitudes identifiées comme essentielles en Techniques d'éducation à l'enfance. La curiosité et l'empathie sont importantes, mais non essentielles pour exercer la profession.

Exemple : intégrité, respect, sécurité, ouverture sont des attitudes identifiées comme essentielles en Soins infirmiers. L'autonomie et l'empathie sont importantes, mais non essentielles pour exercer la profession.



## ÉTAPE 1. B - EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION DE LA RENCONTRE

### 1- Quelles sont les raisons qui vous motivent à poursuivre cette démarche ?

	Pas du tout	Un peu	Plutôt	Beaucoup
	1	2	3	4
Améliorer l'acquisition des attitudes dans mon cours				
Prendre le temps d'échanger entre nous				
Adopter une vision commune sur les attitudes à développer dans le programme				

Commentaires :

### 2- Quel est votre niveau de satisfaction de cette première étape ?

	Pas du tout	Un peu	Plutôt	Beaucoup
	1	2	3	4
J'ai le goût de poursuivre				
J'ai un ou des besoins Précisez :				



# ÉTAPE 2

## UNE VISION COMMUNE DES COMPÉTENCES À ÉVALUER EN STAGE

### Description de l'étape

#### INTRODUCTION

Cette étape s'inscrit dans une optique de continuité avec la première. C'est une étape qui vise à circonscrire les éléments à évaluer dans le cadre d'un ou de plusieurs stages. Par cette étape, le programme de formation se dote d'un équilibre dans l'ensemble de sa structure. Autrement dit, il situe, d'une part, ce qui peut être évalué de façon appropriée dans le cadre des cours et, d'autre part, ce qui doit être évalué dans le cadre des stages. Cette complémentarité des structures cours-stages favorise ainsi un cheminement cohérent et aidant pour l'étudiante et l'étudiant. Il convient également, dans le cadre de cette démarche, de tenir compte des attitudes professionnelles retenues préalablement afin de les inscrire intimement aux compétences retenues pour les stages.

Cette étape offre l'avantage de diminuer les lourdeurs, les répétitions dans les évaluations en stage. Et, par ailleurs, elle valorise l'apport des autres cours du programme d'études, tels les cours provenant des disciplines contributives et de la formation générale, pendant les apprentissages professionnels de plus en plus complexes que doivent faire l'étudiante et l'étudiant lors des stages.

On retrouve plusieurs définitions du terme « compétence ». Dans le cadre de ce document, nous avons retenu celle définie par Tardif (2005), qui considère la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

Quant au terme « évaluation », nous retenons la définition de Jouquan (2002, p. 38) pour qui « l'évaluation des apprentissages est un processus qui consiste à recueillir des informations relatives à ces apprentissages, à les interpréter afin de porter un jugement de valeur, dans le but de prendre une décision. »

## DIMENSIONS SIGNIFICATIVES DE L'ÉTAPE

- Relier les axes de la profession avec les compétences ou les éléments de compétence.
- Déterminer les compétences et les éléments de compétence qui s'évaluent plus efficacement dans les cours.
- Retenir les compétences et les éléments de compétence qui peuvent s'évaluer avec réalisme dans le cadre des stages.
- Formuler les compétences retenues pour les stages en grandes catégories de compétences.

## OBJECTIFS

Distinguer les compétences et les éléments de compétence qui peuvent être développés dans les cours de ceux qui sont essentiels à l'expression de compétences en stage.

Sélectionner les compétences et les éléments de compétence qui seront **essentiels** à la démonstration de « l'agir professionnel » à évaluer en stage.

Sélectionner les compétences et les éléments de compétence pour lesquels il est difficile de recréer, dans la classe, des **situations authentiques** d'apprentissage et d'évaluation.

Cerner les compétences et éléments de compétence qui doivent absolument être évalués dans le stage. Tenir compte des attitudes professionnelles retenues pour le programme d'études.

Délimiter l'apport de chaque cours dans le programme et le rôle de celui-ci en regard des compétences à évaluer en stage.

Valider les formulations des grandes compétences.

## DÉMARCHE PROPOSÉE

Les enseignantes et les enseignants doivent sélectionner les compétences et les éléments de compétence qu'il est essentiel et réaliste d'évaluer en stage et ceux qui pourraient être évalués dans les cours. Le but de cette étape est de faire en sorte que le stage soit le lieu privilégié pour évaluer une compétence. La réflexion et le questionnement de l'équipe doivent se situer sur ce plan.

- Relier les axes aux compétences ou aux éléments de la compétence du programme d'études.
- Repérer les compétences qui sont essentielles à évaluer en stage.
- Évaluer les compétences et les éléments de compétences. Pour les compétences et les éléments de compétence qui seront évalués dans les cours, les enseignantes et les enseignants doivent se demander s'il est possible de créer, en classe, des **situations authentiques** d'apprentissage et d'évaluation.

# Déroulement de l'étape

## ORGANISATION DE L'ÉTAPE

### PRÉPARATION

La préparation des enseignantes et des enseignants du programme qui sont concernés par cette démarche est très importante. Ces personnes devraient pouvoir se faire une représentation claire des visées générales de l'ensemble de la démarche de ce qu'est une révision d'un outil d'évaluation en stage. Dans ce sens, les justifications proposées doivent avoir une assise cohérente et pertinente.

Par ailleurs, l'adhésion du groupe au processus proposé est d'une importance cruciale pour faciliter la poursuite des étapes du cheminement. Il convient donc de prévoir un temps de préparation de l'équipe qui vise à favoriser la compréhension et la clarification que suppose un changement de cette nature.

### RÉALISATION

Dans une démarche de cette nature, le regard des certains individus, qui sont les experts de la profession, d'autres du programme et aussi des contenus transmis, est d'un apport indéniable pour proposer des éclairages dans les échanges qui seront amorcés. (Voir l'annexe pour un exemple.)

1. Préparer le groupe en situant le cadre général de la démarche. Clarifier le vocabulaire associé au cheminement. Utiliser certains exemples qui s'adaptent au programme pour guider la démarche.
2. Situer la présente étape.
3. Travailler en sous-groupes de trois à quatre personnes.
4. Au besoin, inviter les experts de contenu (cours) à situer les éléments des compétences qui les concernent spécifiquement.
5. Effectuer un retour en grand groupe pour dégager une vision commune de ce qui sera évalué en stage.
6. Regrouper le travail et en garder une trace. Les personnes responsables de la démarche doivent regrouper le travail de chaque petite équipe. Elles doivent produire des traces des travaux et les faire valider au département. Il peut être nécessaire de faire répéter plusieurs fois ce processus pour atteindre une validation satisfaisante.

Note : Considérer une modalité pratique pour garder des traces du cheminement et des résultats de l'étape.

### ÉVALUATION

Évaluer l'étape auprès des enseignantes et enseignants et des participants. (Voir l'annexe pour un exemple.)

## L'ANIMATION DE L'ÉTAPE

### PARTAGE DES RÔLES

#### **Conditions à l'exercice du *leadership***

La personne responsable de la démarche doit se préparer préalablement pour être au fait du contenu abordé. Elle doit présenter les connaissances autour du référentiel théorique en lien avec l'approche par compétences. Ceci devrait s'effectuer dans une optique de clarification du cheminement afin de faciliter la progression de la démarche.

Cette personne devrait considérer des arguments qui découlent des connaissances théoriques et pratiques pour guider les choix des équipes en lien avec le fait de maintenir ou non une compétence particulière en stage. C'est-à-dire de recadrer le groupe quand surviennent des périodes de doute, de conflit devant des choix à privilégier. Il est important que les choix soient justifiés, et ce, de façon écrite pour conserver des traces des fondements de ceux-ci.

Il faut assumer un *leadership* souple et dynamique, favorisant l'écoute et les échanges entre les membres.

Il est important que la personne responsable qui assume l'accompagnement s'engage dans le processus pour partager sa vision des choses quant aux objectifs de l'étape.

#### **Implication des enseignantes et enseignants**

Dans le cadre de la présente étape, les enseignantes et enseignants et les participants, en tant qu'expertes et experts de contenus, devraient se retrouver dans des sous-groupes différents. Dans les échanges, ces experts peuvent clarifier les particularités d'un élément de compétence ou d'une compétence et faciliter le processus décisionnel de l'équipe de travail.

### LES TRACES DE L'ÉTAPE

#### **Transcription de l'information**

Au terme de l'étape, transcrire l'information retenue par chaque équipe et regrouper l'ensemble des résultats.

Une réflexion et une analyse des données vont permettre de circonscrire les dimensions les plus pertinentes à retenir et celles utiles pour une prochaine rencontre. Ce travail peut nécessiter plusieurs rencontres pour être finalisé.

#### **Communication de l'information**

Il est important pour cette étape que l'ensemble du résultat soit accessible à l'équipe afin de valider l'orientation privilégiée quant au choix des compétences et des éléments de compétence retenus. Par exemple, par la création d'un dossier partagé accessible aux enseignantes et aux enseignants du programme.

# Les conditions aidantes et les outils de l'accompagnement

## CE QU'IL FAUT SAVOIR

Pour cette étape, voici certains éléments qui peuvent venir influencer le processus du travail d'équipe. Pour Perrenoud, (1998a) « organiser la formation à partir de compétences, c'est demander des comptes à chaque formateur, à chaque discipline, à chaque module, les mettre en demeure de penser et d'explicitier leur contribution spécifique au développement des compétences visées en fin de parcours. »

Or, le processus de cette démarche sera plus aisé si l'on se place dans une perspective où les problématiques ne sont plus considérées comme dépendant de l'enseignante ni de l'enseignant, mais du programme d'études en général. Autrement dit, il est important de se situer dans une visée qui permet de voir que chaque compétence devient une ressource spécifique dans le cadre d'un stage. Et de voir comment, dans le cadre du programme d'études, chacune des spécificités des cours peut être soutenue et valorisée dans cette perspective contributive au stage. Somme toute, de cibler ce que chaque cours peut développer comme compétence(s) chez l'étudiante et l'étudiant, et faciliter ainsi, chez le ou la stagiaire, la mobilisation de ses ressources durant un stage.

### **Dimension émotive**

La perception du lieu d'évaluation d'une compétence ou d'un élément de compétence dans un cours plutôt que dans un stage peut susciter des visions contradictoires dans l'équipe de travail. Cette modification peut être perçue comme plus complexe, voire impossible pour certains. À juste raison, ceci peut représenter un défi singulier qui exige une reconsidération des situations d'apprentissage et d'évaluation proposées dans le cadre d'un cours. En se détachant de la vision cours par cours pour tendre vers une dimension programme, on peut favoriser la recherche de solutions plus riches, par l'équipe, pour le et les cours concernés.

### **Dimension cognitive**

Il faut avoir une bonne connaissance des plans-cadres du programme d'études.

Il est aussi important d'avoir la capacité d'identifier clairement les problématiques qui surgissent afin de proposer des pistes de solutions.

Une connaissance et l'illustration des situations d'apprentissage et d'évaluation peuvent venir éclairer l'équipe lorsque des choix difficiles s'imposent. L'habileté à approcher les situations émotives par un éclairage cognitif de la réalité favorisera un cheminement vers des solutions constructives.



## À EXPLOITER

- L'attitude d'ouverture des enseignantes et enseignants et des participants dans l'engagement de cette démarche.
- L'expertise des membres présents pour guider les autres sur les choix à privilégier.
- Les moments d'influence mutuelle, suivis de réflexion pour faire les choix appropriés.
- Une démarche de réflexion écrite individuelle (par exemple, cahier de notes, journal de bord) pour faciliter l'objectivation des émotions vécues.

## À ÉVITER

- La précipitation des choses pour régler cette étape rapidement.
- Le non-respect du temps nécessaire pour favoriser l'atteinte d'une vision commune de cette deuxième étape cruciale pour la suite de la démarche.
- Obtenir l'accord final des personnes concernées. Aucun élément ne doit être vu comme définitif, mais comme un cheminement qui peut nécessiter des retours, si cela s'avère utile.

# Annexe de l'étape 2

## ÉTAPE 2 • EXEMPLE DE DÉROULEMENT POUR LA DÉMARCHÉ

Comme département, si nous arrivons à donner une réponse à ces questions de fond, nous pourrions mieux cibler ce qui est possible et réaliste d'évaluer en stage. Nous aurons alors une vision commune, une meilleure compréhension et uniformité de ce que nous voulons évaluer dans les stages.

Savoir ce que l'étudiant et l'étudiante acquièrent, c'est savoir quoi exiger en stage, c'est savoir comment mieux le ou la guider en stage, c'est mieux le ou la superviser en stage.

Comme équipe, si nous réussissons à donner une réponse à ces questions de fond, nous nous donnerons, par le fait même, une vision commune de ce que nous voulons évaluer dans les stages.

L'évaluation de toutes les compétences en stage est une approche irréaliste qui a des effets négatifs sur plusieurs plans (lourdeurs, répétitions, non-efficacité, confusions, etc.).

Les cours ont une raison d'être, c'est pourquoi nous devons être en mesure de certifier que nous pouvons faire acquérir à nos étudiantes et à nos étudiants jusqu'à un certain point les compétences qui sont en lien avec nos cours.

1. Identifier la compétence ou l'élément de la compétence en lien avec les axes de la formation.

### Grille de travail A

Axes de formation	Compétence	Les éléments de la compétence

2. Il est important de réfléchir et de choisir ce qui est essentiel et réaliste d'évaluer en stage. (Voir grille de travail B et outil de réflexion.)

Toutes les compétences ne doivent pas absolument être évaluées en stage. Quelques situations authentiques reproduites en classe peuvent permettre d'évaluer certaines compétences. Cette étape devrait permettre de cerner ce qui doit être évalué en stage.

Questionnement possible pour aider le groupe à cheminer :

- Qu'est-ce qui peut être plus facilement évalué en stage ?
- Qu'est-ce que le stage apporte de plus que le cours ?
- Qu'est-ce qui est plus facile d'évaluer en cours ?
- Qu'est-ce que je ne peux pas évaluer autrement que dans un stage ?
- Qu'est-ce qui est réaliste d'évaluer en stage ?
  - L'enseignant et l'enseignante peuvent observer cet élément.
  - Le milieu permet cette activité.
- Qu'est-ce que le stage apporte de plus que le cours ?
- Est-ce que le cours peut faire développer et évaluer cet élément de la compétence et, par le fait même, la compétence ? Sinon, pouvons-nous adapter ce cours ou les préalables au cours ?

## CONSIGNES

1. Prévoir la présence d'experts de contenus, du programme et de la profession dans chacun des groupes différents.
2. Considérer chaque compétence et élément de compétence pour identifier ce qui est essentiel à évaluer en stage et ce qui peut relever d'un cours.  
Identifier avec la lettre « **c** » les compétences et éléments de compétence **qui relèvent d'un cours**.  
Ils sont utiles et nécessaires pour démontrer les compétences en stage. Ce sont les ressources auxquelles les étudiantes et les étudiants vont référer pour démontrer leurs habiletés en stage.  
Identifier avec la lettre « **s** » les compétences et éléments de compétence **qui relèvent du stage**.  
Ils sont essentiels à la profession et correspondent aux compétences que nous devons certifier au terme de la formation.


## Tableau 4 : Outil de réflexion

### MATÉRIEL ET PISTES DE TRAVAIL

Plans-cadres et plans de cours (au besoin).

Les sous-groupes de travail peuvent considérer les critères de performance des éléments pour se guider. Ces critères permettent, jusqu'à un certain point, de clarifier la possibilité d'évaluer l'élément visé, dans un cours ou dans un stage.


Quelques balises pour décider de ce qui va en stage	À évaluer dans le cours	À évaluer dans le stage
Les conditions qu'offrent <b>les milieux de stage sont trop variables</b> pour pouvoir évaluer cet élément. Les cours peuvent créer des conditions plus contrôlables pour évaluer adéquatement cet élément	X	
L'élément de compétence <b>peut être évalué dans le cadre du cours.</b> Le cours peut proposer des situations-tâches uniques qui sont plus appropriées à l'acquisition par tous de cet élément	X	
Le cours peut évaluer une partie de l'élément, mais le <b>stage va apporter un plus</b> que le cours ne peut pas offrir. Cet élément a besoin d'être évalué dans un contexte professionnel, que le cours ne peut pas créer ou proposer		X



Les éléments qui se retrouvent dans les cours sont considérés

- **utiles**

à la démonstration de compétences en stage



Les éléments qui se retrouvent dans les stages sont considérés

- **essentiels**

à la démonstration de compétences en stage

**Tableau 5 : Grille de travail B**

Travail avec le plan-cadre en Soins infirmiers

AXES DE FORMATION	COMPÉTENCE	LES ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE	COURS	STAGE
Évaluer	01Q4	Accomplir les étapes préparatoires à l'application de la méthode	C	
Évaluer	01Q4,	Procéder à l'examen clinique d'une personne		S
Évaluer	01Q4,	Effectuer la surveillance de l'état de santé physique d'une personne		S
Évaluer	01Q4	Évaluer les fonctions cognitives et les fonctions affectives d'une personne		S
Évaluer	01QE, 01QH, 01QJ, 01QK, 01QL, 01QM			

## ÉTAPE 2 - EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION DE LA RENCONTRE

### 1- Quelles sont les raisons qui vous motivent à poursuivre cette démarche ?

	Pas du tout	Un peu	Plutôt	Beaucoup
	1	2	3	4
Améliorer l'acquisition des compétences dans mon cours				
Prendre le temps d'échanger entre nous				
Adopter une vision commune sur les compétences à évaluer en stage				

Commentaires :

### 2- Quel est votre niveau de satisfaction de cette deuxième étape ?

	Pas du tout	Un peu	Plutôt	Beaucoup
	1	2	3	4
J'ai le goût de poursuivre				
J'ai un ou des besoins Précisez :				

# Étape 3

## UNE VISION COMMUNE DU PROFIL DE SORTIE DANS UN PROGRAMME DE FORMATION TECHNIQUE

### Description de l'étape

#### INTRODUCTION

Cette étape vise à déterminer la progression du développement des compétences qui furent retenues pour l'évaluation dans les stages. Pour bien situer cette étape, il faut s'inscrire dans une vision où le développement d'une compétence n'est pas vu par l'ajout d'éléments nouveaux d'un niveau à l'autre, mais plutôt comme une reconstruction des éléments dans des situations de plus en plus complexes (Bélair, 2008). Tardif (2006) parle d'une progression du développement d'une compétence à partir des apprentissages significatifs cernant ainsi les étapes de ce développement. Cette progression ou ce parcours d'apprentissage permet de structurer le cheminement dans les stages et de déterminer le profil de sortie d'un programme d'études.

En regroupant les compétences retenues pour les stages autour des grands axes de la formation, on se trouve avec des libellés de grandes compétences à évaluer en stage. Si la réalité de validation de l'atteinte d'une compétence comme telle reste complexe, l'évaluation d'une grande compétence dans plus d'un stage représente un défi de taille. Ainsi, cette troisième étape vise, entre autres, à définir les différentes dimensions qui permettront de tracer le parcours développemental de chacune des grandes compétences retenues et à identifier le niveau de développement attendu pour chacune d'elles à chaque stage dans la formation.

Il est connu que la possibilité de réaliser des stages représente des occasions pour l'étudiante ou l'étudiant d'accomplir des tâches complexes en cherchant à mobiliser les ressources diverses, acquises à des moments différents du cursus, et qui relèvent souvent de plusieurs disciplines ou simplement de l'expérience (Perrenoud, 2001, 2004). De plus, la réalité d'un stage, creuset d'une future profession, permet chez l'étudiante ou l'étudiant le développement progressif d'un ensemble de compétences qui tend vers des niveaux de maîtrise de plus en plus élevés. Cet aspect met en

évidence les dimensions *constructive* et *socioconstructive* de la compétence ou d'une grande compétence. C'est pourquoi l'apport de chaque cours (ressources, situations d'apprentissage, etc.) du programme devrait aider à circonscrire la progression des apprentissages en augmentant la complexité d'un niveau à l'autre, et ce, dans une visée permettant d'atteindre le profil de sortie attendu au terme du cursus scolaire. Autrement dit, chaque grande compétence retenue pour les stages devra être considérée comme « un lieu de convergence » pour les cours d'un programme d'études. Le fait de considérer la contribution de chaque cours dans cette optique permet de mieux circonscrire ce qui peut être réalisé par l'étudiante ou l'étudiant, dans quels contexte et conditions et jusqu'à quel degré.

Dans ce sens, les familles de situations dans lesquelles les étudiantes et les étudiants se retrouvent en stage devraient logiquement partager des ressources communes. Pour Jonnaert (2007), dans une logique de compétences, il semble préférable d'identifier d'abord un ensemble de situations et d'ordonner celles-ci en classes de situations dans des profils de sortie, avant de définir les ressources utiles au traitement de ces situations.

Pour Scallon (2004), Raisky (1993) et Le Boterf (2010), il y a les ressources internes, celles que l'étudiante ou l'étudiant possède dans son répertoire personnel. Ce sont les savoirs ou connaissances, les savoir-faire ou habiletés, les stratégies et les savoir-être. Il y a les ressources qui sont extérieures et qui sont sollicitées spontanément, en toute autonomie, par exemple, les documents, les personnes-ressources, les outils. De plus, Le Boterf (2010) précise que les situations de compétence devraient être analysées du point de vue des ressources à mobiliser. Pour cet auteur, c'est une façon de valider les situations qui vont permettre aux étudiantes et aux étudiants de démontrer leurs compétences, c'est-à-dire de faire appel à leurs ressources internes et externes.

Ainsi, il convient de déterminer des situations professionnelles qui sont nécessaires à la manifestation des compétences professionnelles, puis de les regrouper en familles de situations et de les analyser pour cibler les types de ressources internes et externes que nécessitent ces catégories de situations.

Nous pouvons définir les situations professionnelles comme des activités à réaliser dans un contexte représentatif de situations courantes et fréquentes d'une profession pour une finissante ou un finissant au seuil d'entrée du marché du travail. Le Boterf (2010) précise que les situations professionnelles doivent avoir aussi des critères de réalisation (qui s'apparentent aux contextes de réalisation tels qu'on les retrouve dans les plans-cadres) et des résultats attendus. Les situations professionnelles sont les activités caractéristiques de la profession. On parle alors de la situation professionnelle typique, représentative de la profession correspondant à une ou des situations de formation et d'évaluation dans lesquelles la compétence du stage va se démontrer : par exemple, l'observation de l'enfant, l'évaluation d'un patient hospitalisé.



Tout comme dans les étapes préalables, on peut constater que la nécessité d'un travail d'équipe reste l'élément crucial à la bonne marche de cette troisième étape. Cette démarche, selon Vasseur (2005), devrait servir de cadre pour une coopération entre les formatrices et les formateurs, puisque ces derniers deviennent coresponsables dans le processus d'atteinte des objectifs des stages. Chaque stage devrait favoriser la progression dans les apprentissages de l'exercice d'un rôle. Il devrait permettre l'intégration des apprentissages et la mise en œuvre des acquis dans la pratique. La nécessité d'un travail de collaboration de haut niveau est requise dans le cadre de l'ensemble de cette étape.

Finalement, dans cette étape, le travail d'équipe nécessite la considération d'une multitude de dimensions qui interagissent les unes avec les autres. La conception d'un outil d'évaluation de stages peut difficilement se concevoir sans ce travail préalable. Le profil de sortie d'un programme, qui sera ainsi déterminé, permettra de concevoir un outil d'évaluation en stage qui correspond à un programme d'études dans une approche par compétences.

#### **LES DIMENSIONS SIGNIFICATIVES DE L'ÉTAPE :**

- Déterminer le parcours développemental de chaque compétence retenue pour les stages.
- Cibler le profil de sortie pour la formation et spécifier ce que les étudiantes et les étudiants doivent atteindre à la fin de chaque stage (contextes, conditions).

## **OBJECTIFS**

Examiner les situations d'apprentissage pour situer les étapes de développement d'une compétence.

Considérer « l'agir professionnel <sup>2</sup> » pour situer les étapes de développement d'une compétence.

Établir les étapes (standards) de développement des compétences pour les stages.

S'assurer d'une cohérence dans les étapes considérées.

---

<sup>2</sup> Voir définition à la page 11 du présent document.

Définir les situations professionnelles (regroupées en familles de situations) qui permettent la démonstration des compétences visées.

Déterminer l'apport de chaque cours (ressources internes et externes) aux compétences retenues pour chaque stage.

Fixer le niveau attendu au terme de chaque stage.

## **DÉMARCHE PROPOSÉE**

Articuler les rencontres à partir des quatre questions suivantes qui sont à la base de la démarche :

- Qu'est-ce que le programme s'attend que l'étudiante ou l'étudiant démontre comme « agir professionnel » au terme de sa formation ?
- Quelles sont les situations professionnelles typiques dans lesquelles ces compétences doivent être démontrées ?
- Quelles sont les ressources internes et externes nécessaires pour réaliser les tâches demandées en stage ?
- Pour chaque grande compétence visée, quel est le seuil de performance minimal qu'on veut observer chez les stagiaires au terme de chaque stage et à la fin de la formation ?

# Déroulement de l'étape

## ORGANISATION DE L'ÉTAPE

### PRÉPARATION

Cette étape est plus longue et plus complexe que les étapes précédentes. Elle nécessite de bien circonscrire chacune des sous-étapes dans leur spécificité afin de travailler de façon efficace avec une équipe donnée. Les réflexions doivent se faire simultanément sur plusieurs plans et le fil conducteur de l'ensemble correspond à la dimension intégratrice.

Une appropriation personnelle de chaque sous-étape, ainsi que le développement de chaque grande compétence, les situations professionnelles retenues, les attitudes essentielles, les ressources internes et externes requises, etc., sont autant de dimensions à considérer pour favoriser le tracé d'un profil de sortie.

### RÉALISATION

Dans une démarche de cette nature, l'apport de chaque membre de l'équipe est encore une fois crucial. Certains en tant qu'experts de la profession, de contenus transmis, de savoirs développés, d'autres comme experts d'un niveau de stage. Le regard de chacun est indispensable pour construire ensemble ce qui est possible d'appliquer de façon réaliste dans le cadre d'un stage et qu'on peut exiger au terme d'une formation au seuil d'entrée du marché du travail.

1. Préparer le groupe en situant le cadre général de l'étape.
2. Cibler une dimension à travailler (par exemple, le développement d'une grande compétence).
3. Travailler la même dimension en sous-groupes.
4. Partager les résultats en grand groupe.
5. Définir une vision commune pour la dimension ciblée.
6. Pour chaque nouvelle dimension abordée, reprendre à partir du point 2 la procédure proposée.

*Note : Considérer une modalité pratique pour garder des traces du cheminement et des résultats de l'étape.*

### ÉVALUATION

Évaluer l'étape auprès des enseignantes et enseignants.

## L'ANIMATION DE L'ÉTAPE

### PARTAGE DES RÔLES

#### Conditions à l'exercice du *leadership*

La personne responsable de la démarche doit se préparer préalablement pour être au fait du contenu abordé. Elle doit présenter les connaissances autour du référentiel théorique en lien avec l'approche par compétences, dont nous avons fait état dans l'introduction de cette étape. Ceci devrait s'effectuer dans une optique de clarification du cheminement afin de faciliter la progression de la démarche.

Le souci de tenir compte des étapes préalables doit constamment être considéré dans la progression de cette étape. De plus, la personne responsable doit systématiquement s'assurer de l'aspect intégrateur et de la dimension reliée au réinvestissement des choix privilégiés.

Il faut assumer un *leadership* souple et dynamique, favorisant l'écoute et les échanges entre les membres.

Il est important que la personne responsable qui assume l'accompagnement s'engage dans le processus pour partager sa vision des choses quant aux objectifs de l'étape.

#### Implication des enseignantes et enseignants

Dans le cadre de la présente étape, les enseignantes et enseignants et les participants sont des expertes et experts de contenu. Ils et elles le sont également pour les stages et détiennent de l'information qui peut aider à circonscrire plus rapidement des choix. Cette richesse doit alimenter et éclairer les membres de l'équipe de travail. Durant les échanges, ces experts peuvent faciliter le processus décisionnel de l'équipe de travail.

### LES TRACES DE L'ÉTAPE

#### Transcription de l'information

Au terme de chaque sous-étape, transcrire l'information retenue par l'ensemble de l'équipe. Cependant, ce qui est travaillé dans les sous-groupes de travail ne doit pas être négligé. Une analyse des échanges, des tableaux ou autres documents de travail peut s'avérer très utile pour la suite des démarches concernant cette étape, celle de la conception de l'outil d'évaluation comme telle.

#### Communication de l'information

Il est important pour cette étape que l'ensemble du résultat soit accessible à l'équipe afin de valider l'orientation privilégiée quant au choix des dimensions retenues. Par exemple, par la création d'un dossier partagé accessible aux enseignantes et aux enseignants du programme.

# Les conditions aidantes et les outils de l'accompagnement

## CE QU'IL FAUT SAVOIR

Cette troisième étape est plus exigeante et plus longue à cause des multiples dimensions qui sont à considérer. Elle présente une richesse formidable, car elle mobilise un programme, donc une équipe complète, vers un même but. Mais, en même temps, cette concertation commune n'est certes pas simple. Il faut arriver à s'entendre sur plusieurs aspects qui touchent autant l'individu que le groupe. Par exemple, pour l'individu, il peut s'agir du contenu d'un cours et jusqu'où ce dernier peut amener l'étudiante et l'étudiant dans une compétence donnée pour que celle-ci soit aidante dans le stage. Pour l'équipe, il peut s'agir d'établir pour le stage une étape du développement d'une grande compétence.

### Dimension émotive

Les divergences de vues sur un aspect ou l'autre en lien avec cette étape risquent d'être souvent à l'ordre du jour. De plus, la considération de l'apport de chaque cours du programme en regard de ces grandes compétences dans leur évolution suscitera des moments plus difficiles pour certains individus. Il faut savoir que, dans ce contexte, l'individu peut percevoir une remise en question de son identité professionnelle. Ce sentiment est souvent ressenti quand il y a des modifications importantes (à la baisse) dans le contenu dont la personne a la responsabilité. Les personnes peuvent vivre ces changements comme une diminution de leur expertise, voire un deuil. Le sentiment personnel d'efficacité (Bandura, 2007) de l'individu peut être mis à l'épreuve. Il est question alors du sentiment de ne pas avoir agi de façon adéquate jusque-là ou, encore, de l'impression d'une rupture d'une identité professionnelle entre celle qui fut adoptée jusque-là et celle projetée dans un nouveau cadre conceptuel de formation. Il est très important de laisser la place à l'expression de ce sentiment, tout en recadrant, et ce, en se basant sur les appuis théoriques et sur ceux issus de la démarche et des discussions.

### Dimension cognitive

Il est important de reconnaître qu'il s'agit d'un processus. Il faut garder en mémoire que c'est l'ensemble du programme qui est concerné par le cheminement des étudiantes et des étudiants. Dans ce sens, chaque individu a un rôle particulier dans le processus d'apprentissages des compétences en stage. La co-construction d'un profil de sortie grâce aux membres d'une équipe ne dépend pas d'un seul cours, d'une seule enseignante ni d'un seul enseignant, mais d'un ensemble, d'un tout cohérent et réaliste. Les moments d'influence mutuelle, les moments de réflexion entre pairs, les moments de partage d'opinions et de croyances sont autant de formes de communautés d'échange qui peuvent aider à mieux comprendre la structure visée et diminuer la charge émotive individuelle.

## À EXPLOITER

- L'expertise des membres présents.
- La création momentanée d'une communauté d'échanges et un lien de partage entre pairs.
- La mise en place de rotations des expertes et des experts afin de proposer de nouvelles avenues dans les échanges qui stagnent.
- L'écoute des justifications qu'apporte un individu pour retenir ou rejeter un élément particulier afin de respecter l'identité professionnelle.
- Le regroupement des expériences de chacun dans le rôle de supervision, par exemple, pour se doter d'une visée plus large d'une réalité.
- L'exploitation des moments d'influence mutuelle, suivis de réflexion pour faire les choix appropriés.
- Une démarche de réflexion écrite individuelle (par exemple, cahier de notes, journal de bord) pour faciliter l'objectivation des émotions vécues.

## À ÉVITER

- La précipitation des choses pour régler les différentes sous-étapes rapidement. Ces dernières sont toutes reliées les unes aux autres et peuvent donc être reconsidérées en cours de route.
- Le non-respect du temps nécessaire pour favoriser l'atteinte d'une vision commune de cette troisième étape.
- Le rejet d'une personne qui n'est pas prête à partager un choix privilégié par le groupe.
- La comparaison systématique de ce qui se faisait avec ce qui se bâtit actuellement.

# ANNEXE DE L'ÉTAPE 3

## ÉTAPE 3 • EXEMPLE DE DÉROULEMENT POSSIBLE POUR L'IDENTIFICATION DU PROFIL DE SORTIE

Le fait de tracer la progression d'une compétence demande qu'on cible, grâce aux expertises variées d'une équipe, les étapes significatives qui démontrent des formes d'intégration d'une compétence.

Par exemple, dans le développement de la compétence à observer l'autre, l'étudiante ou l'étudiant doit avoir acquis dans une première étape les savoirs et les savoir-faire associés à l'observation avant de pouvoir choisir une méthode pour collecter des données significatives sur le terrain. Ce processus peut correspondre à une étape importante dans la progression de cette compétence. Ainsi, l'établissement d'une progression pour chacune des grandes compétences retenues pour les stages nécessite une collaboration de l'équipe pour bien dessiner le parcours développemental des compétences en lien avec l'apport particulier de chacun des cours dans la formation. C'est à travers cet exercice de partage d'expertises qu'une équipe sera en mesure de formuler les exigences attendues pour un niveau de stage donné<sup>3</sup>.

Note : Les étapes proposées ci-dessous ne doivent pas être vues comme linéaires, car elles sont toutes liées les unes aux autres.

### A Tracer le parcours développemental des grandes compétences retenues pour les stages.

1. Définir la progression des grandes compétences. Comment s'effectue la progression des grandes compétences dans les stages ou quelles sont les étapes significatives de cette progression ? (Voir plus loin un exercice préalable à réaliser pour chaque cours du programme afin de tracer un parcours développemental.) (Une progression significative correspond à une réorganisation cognitive chez l'étudiante ou l'étudiant.)
2. Envisager la capacité de l'étudiante ou de l'étudiant en regard de cette progression. Qu'est-ce que l'étudiante ou l'étudiant sera capable de faire, de réaliser, de réfléchir, d'analyser, de décider, d'agir pour déterminer la progression de chacune des grandes compétences ?

---

<sup>3</sup> Nous suggérons à la personne, qui aura à animer cette étape de la démarche auprès d'un département, de s'appropriier les concepts à la lumière des écrits tels que ceux de Tardif (2006) et de Bélair (2008).

3. Considérer chaque étape significative comme un standard.

Voici à titre d'exemple quelques balises pour la progression des standards (Tardif, 2006) :

Standard 1 = Apprendre les éléments cruciaux

Standard 2 = Manier des stratégies

Standard 3 = Sélectionner les moyens

Standard 4 = Produire, réaliser (avec une analyse critique)

Standard 5 = Combiner les choses pour répondre à une variété d'exigences (avec analyse idéologique, technique, artistique, etc.)

## **B Déterminer les situations professionnelles dans lesquelles ces étapes de développement des compétences doivent être démontrées.**

Considérer les conditions de démonstration des étapes de développement de chaque grande compétence.

1. Définir les situations-tâches ou les situations professionnelles.

- L'environnement (lieu, milieu, etc.)
- Le contexte (à partir de, etc.)
- La clientèle (auprès de, etc.)
- Le degré d'autonomie (seul, en équipe, en collaboration, etc.)
- Les moyens disponibles à l'étudiante et l'étudiant (Outils, instruments, etc.)
- Les limites
- Les règles à respecter
- Lieu et moment de cette démonstration

2. Regrouper selon des familles de situations professionnelles.

3. Déterminer les situations professionnelles selon chaque stage dans le programme.



**C Déterminer les ressources internes et externes nécessaires en lien avec les familles de situations professionnelles.**

Identifier les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être nécessaires pour développer la ou les compétences concernées (en lien avec l'étape visée).

1. Déterminer si l'étudiante ou l'étudiant a les ressources nécessaires pour réaliser les tâches demandées en stage.
2. S'assurer que l'étudiante ou l'étudiant a reçu dans les cours ce dont elle ou il a besoin pour intervenir en stage.  
Tenir compte d'où vient l'étudiante ou l'étudiant  
Quelles sont ses compétences actuelles ?  
Le degré de maîtrise des ressources internes  
Les ressources externes auxquelles elle ou il peut recourir  
Les combinaisons qu'elle ou il est en mesure de configurer  
La diversité des situations dans lesquelles elle ou il est en mesure de déployer ses compétences
3. Déterminer le degré d'autonomie avec lequel les stagiaires utilisent les ressources pertinentes pour le traitement de situations complexes d'une même famille.

**D Fixer le niveau attendu au terme de la formation.**

Identifier un niveau de performance (seuil) à partir duquel vous reconnaissez que les compétences du stage sont acquises.

**E Déterminer le profil de sortie du programme**

Les formulations d'objectifs terminaux (intégrateurs) doivent annoncer le résultat global de l'apprentissage en matière de capacité de pouvoir réaliser tel(s) type(s) de performance dans tels contextes et conditions, et jusqu'à tel degré.

(Cette étape de formulation peut se réaliser par un petit nombre de personnes avant la validation par l'équipe de travail.)

**NOTE : Valider les décisions en grand groupe pour dégager :**

Une vision commune de ce qui sera développé et évalué dans chacun des stages,  
Une vision commune de ce qui sera développé et évalué au terme de la formation.

**Tableau 6**

**EXEMPLE D'UN TABLEAU GLOBAL DE TRAVAIL**

POUR CHAQUE GRANDE COMPÉTENCE	Dernier stage Profil de sortie	Stage .....	Stage.....	Stage.....	Stage....
<p>Nommer ce que l'on veut évaluer. Ce sur quoi va porter notre regard d'évaluation</p> <p>Qu'est-ce que le programme s'attend que l'étudiante ou l'étudiant démontre comme « agir professionnel » ?</p> <p>Considérer les savoir-être (les attitudes)</p>					
<p>Quelles sont les situations professionnelles dans lesquelles ces compétences doivent être démontrées ?</p> <p>Les situations professionnelles Les clientèles Conditions de démonstration</p>					
<p>Quelles sont les ressources internes et externes nécessaires à la démonstration des compétences visées ?</p>					
<p>Fixer le niveau attendu (sur l'échelle) au terme du stage</p>					

## EXERCICE PRÉALABLE AU TRACÉ DU PARCOURS DÉVELOPPEMENTAL DES COMPÉTENCES

CONSIGNE : Chaque enseignante et enseignant effectue l'exercice pour les cours qui la et le concernent.

### TITRE DU COURS :

### SESSION

Compétence (s) du cours :

Éléments de compétence du cours

<b>Connaissances :</b> Inscrire ici les référents théoriques en lien avec les concepts abordés dans ce cours.	<b>SAVOIRS</b>
Ex. : <i>Développement psychologique de l'enfant</i> (DELDIME, R., VERMEULEN, S., 2004) (PAPALIA, D., OLD, S., 2001) (STASSEN-BERGER, K, 2000)	

<b>Axes de la profession</b>	<b>Habiletés et attitudes :</b> Inscrire ici les différentes habiletés et attitudes traitées dans le cadre de ce cours. Les noter en fonction de l'axe auquel il se rapporte. <b>SAVOIR-FAIRE et SAVOIR-ÊTRE</b>

## Tableau 7

### COMPÉTENCE(S) RETENUE(S) POUR LES STAGES :

#### CONSIGNE :

Même si aucun élément ou compétence du cours n'est retenu pour le stage, il convient d'identifier ce que le cours développe auprès de l'étudiante ou de l'étudiant et qui pourrait nécessairement faire partie de « l'agir professionnel » observable en stage.

Axes de la profession	Contexte d'observation en stage : Inscrire ici ce qui peut être observé en stage en lien avec ce qui a été nommé précédemment.
Axe A	EN STAGE 1, 2, 3,....
Axe B	EN STAGE 1, 2, 3,....
Axe C	EN STAGE 1, 2, 3,....
Axe ...	

**NOTE :** La compilation de l'information qui se dégagera de cet exercice permettra de tracer un premier jet du parcours développemental des compétences retenues pour les stages. Puis, progressivement, il s'agit de préciser les différentes dimensions qu'on retrouve dans le tableau global de travail.

# CONCLUSION

Nous souhaitons que ce cadre de travail puisse guider de façon éclairée les équipes départementales des programmes de formation qui offrent un ou plusieurs stages crédités et qui désirent s'engager dans un processus de révision de l'évaluation des stages. La production de ce guide a voulu baliser les étapes et favoriser le cheminement d'une équipe départementale dans l'appropriation des concepts à la base de l'approche par compétences afin de l'appliquer aux outils d'évaluation en stages.

Les étapes retenues dans ce guide doivent être vues comme préalables dans l'élaboration d'outil d'évaluation des stages dans un programme. Elles se situent avant l'identification des objets d'évaluation et l'élaboration concrète de l'outil d'évaluation de stage. Il nous semble important, dès le départ, de se questionner sur les compétences qui doivent être absolument évaluées en stage, en laboratoire et en théorie ; de se questionner sur leur regroupement, sur leur progression durant la formation, et ce, avant même d'identifier les objets d'évaluation. Cependant, au-delà de ces dimensions, dans le cas du stage, ce corpus requiert nécessairement la conception et la construction d'une évaluation qui tiennent compte d'une vision d'ensemble du programme. De plus, le stage étant un lieu qui englobe plusieurs compétences, il suppose la valorisation d'expertises variées et complémentaires afin d'harmoniser adéquatement les démarches d'apprentissage proposées aux stagiaires. Les quelques expérimentations effectuées dans le cadre de cette démarche nous ont permis de constater combien la vision de chaque enseignante et chaque enseignant sur sa discipline et la place de celle-ci dans la formation, plus spécifiquement dans le stage, nécessitent des échanges entre les individus, où les réflexions de groupe et les réflexions individuelles se croisent et se confrontent pour offrir une vision enrichie de la réalité.

Nous croyons profondément que c'est une démarche à privilégier dans les programmes qui désirent revoir ou qui remettent en question leurs évaluations en stages. C'est une démarche qui peut générer une richesse dans les échanges et proposer des résultats tangibles pour le programme.

Soulignons que ces trois premières étapes correspondent au point de départ d'une démarche qui vise la conception même d'un outil d'évaluation des stages qui soit fidèle et valide. Cet outil d'évaluation sommative d'une grande importance dans un programme d'études doit être vu comme un des aspects parmi un ensemble plus large visant le soutien aux apprentissages des stagiaires. À titre d'exemple, on peut nommer les outils formatifs, les rôles des superviseurs et des personnes associées au stage, et les pratiques éducatives des superviseurs.

La richesse de ce type de démarche a sa raison d'être s'il existe également un processus de validation continu des outils de stage, et celui-ci passe par la mise en place de mécanismes d'autorégulation d'un programme d'études.



# RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2007). « Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation », dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.). *Régulation des apprentissages en situations scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 7-24.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduit de l'anglais par Jacques Lecomte, De Boeck.
- Bélair, M. L., Ouellet, S., Clerc, A., Mack, O. (2008). « Moments d'évaluation : logique de régulation, logique de certification », dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel, D. Martin (dir.). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement*. Collection Éducation-Intervention. Presses de l'Université du Québec.
- D'Amour, C. (1996). *Session de perfectionnement de PERFORMA sur l'ESP*. Cégep de Lévis-Lauzon.
- Jouquan, J. (2002). « L'évaluation des apprentissages des étudiants en formation médicale initiale », *PÉDAGOGIE MÉDICALE* - février 2002, Vol. 3, N° 1, p. 38-52. Article disponible sur le site [<http://www.pedagogie-medicale.org>] ou [<http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2002006>].
- Lafortune, L. (2009). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement*. Collection Fusion. Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Édition d'Organisation. 5<sup>e</sup> édition, Paris.
- Perrenoud, P. (1998). « La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception ». *Pédagogie collégiale*, Vol. 11, n° 4, p. 16-22.
- Raisky, C., Loncle, J.-C. (1993). « Didactiser des savoirs professionnels : exemple des formations agronomiques », chapitre 12, dans Jonnaert, P., Lenoir, Y., *Sens des didactiques et didactique du sens*. Éditions CRP. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.
- Rioux-Dolan (2009). « Postface », dans Lafortune, L., *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement*. Collection Fusion, Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004). « L'évaluation des compétences et l'importance du jugement ». *Pédagogie collégiale*, Vol. 18, n° 1, p. 14-20.

- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- Tardif, J. (2005). « Les défis des compétences dans la formation universitaire », Montréal, CEFES, 27-28 octobre dans Lapierre, L., « Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial », *Pédagogie collégiale*, Vol. 21, n° 2, 2008, p. 5-12.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Éditions Chenelière inc.
- Vasseur, F. (2005). Extrait des commentaires lors de sa participation à un 5@7 pédagogique au Cégep de Sherbrooke en novembre 2005.
- Vasseur, F. (2009). *Propos et écrits extraits de la rencontre du 12-02-09 au Cégep de Limoilou*, Québec.